

## 「生活」特に「労作」に依る教育

鎌 塚 扶

### 一、歴史の教えるもの

教育は古い時代に行われたもの程「生活」から遊離して居た。古代ギリシャの生活は貴族本位であつて、その配下に置かれた奴隷「被征服者」は専らその貴族に衣・食・住の資を供することを任務とした。従つて貴族は自らの衣・食・住のことに少しも煩わされることなく、唯、古典的な詩文やスポーツに依つて人間としての自由を享受すれば足りた。従つて教育もそれに即したものであった。

中世期に入ると欧州の教育は愈々益々生活から離れ、非現実的来世的になった。即ち現世を仮りの世と見、人々はその仮りの世で、能う限り、ほの暗い、寺院に集まつて牧師の説教を聴き、祈禱に依つて神に近づくことを念願した。

「生活」特に「労作」に依る教育

### 「生活」特に「労作」に依る教育

ところが一千余年も続いた中世期の出世間的脱俗的な生活は、やがて形式化し、幾多の弊害を生んだ。たまたま十字軍の挙がきつかけとなつて東ローマ帝国は滅亡し、文芸復興、宗教改革、啓蒙運動は起り、それは波及して、新たな市民階層の勃興、人間の自然に対する科学的研究心が盛んになり、航海測量、産業上の新しい技術を生ましめ、やがて新大陸の発見から植民地を開拓すること、異民族との接触交流、近世独立国家の確立となつて、人間及びその人間の生活は益々近代化して来た。このような世界的変化につれて教育の形式や内容も大きく変化して来たことも亦当然と言わねばならない。その間に現れて教育を改革し、教育上の意見を生み出し、その理論を確立した著しい人々を挙げると次の如くである。モンテスマス (Michel de Montaigne 1533—1592) ラトケ (Wolfgang Ratke 1571—1635) コメニウス (Amos Comenius 1592—1672) ショー (Jean Jacques Rousseu 1712—1778) ヴェルン (Johann Bernhard Basedow 1724—1790) ヴスターマッサー (Johann Heinrich Pestalozzi 1746—1827) フローベ (Friedrich Fröbel 1782—1852) ヘルベルト (Johann Friedrich Herbart 1776—1841) 等。彼等の中には自由思想家として世の教育を批判し、改革論を吐露した者もあるが、生涯をかけて教育実践に当り後世に長く影響を与えた大教育家や科学的教育学の創始者等も之に加わつて居る。そしてそれ等の理論や実践によつて著しく近世化された教育の内容様相を取り挙げてみると又次の如くである。

1、教育はすべての人に施さるべきもの。

2、教育は現世的でなければならぬ。古典的や来世的であつてはならぬ。

3、言葉限りの教育、活字限りの教育に甘んじてはならぬ。生活を通して、もっと言えば職業、生活によつて、これは職人の養成を意味しない。職人の取り組む仕事によつて最も有能な一般人を育成するにある。最も豊富

な内容と高い能力を持った人間を育成せねばならぬ。

と言う段階に開けて来たのである。

さて斯かる欧米教育の影響を受け出してから間もない我が国の教育が当初如何であつたかは想像に難くない。その初期（明治五年の学制実施時代）には教育は「出世主義」「国家主義」「形式重視」に陥り、その弊害は著しかった。このことに鑑み、我が政府は明治二十三年に「実業教育」を制度化し、新に「農業学校」「工業学校」「商業学校」を創設し、従来の「中学校」「高等女学校」にも実業的職業的内容を附加して著しく生活化するに至つた。それが終戦後には旧教育諸令を廃止して新に「教育基本法」や「学校教育法」を設け、普通教育と実業教育を一体化したが尚も高等学校教育の現況は再び進学課程重視の弊に陥り、教育の正常化を妨げつつある。

## 二、「生活に依る教育」の重要性について

教育は「言葉」と「活字」、即ち「講義」と「書物」でできるものとの考えが今尚支配的であることは甚だ遺憾である。もとより先人の研究の結果や深い思索の跡を講義によつて理解し、読書によつて把握することも輕視はできない。しかし自らの研究と自らの思索を欠いて唯受講することに浮身をやつし、読むことのみをこととするのでは粗穀人間（*crash man*）になってしまう。人間は母の膝下から、屋内を遍い廻り、戸外に友を求め、学校に通う頃になると一層自らの生活を通して、もっと言えば自ら見るべきものを見、聞くべきものを聞き、扱ふべきものを扱ひ、自ら作造する、その間に考えたり、発見したりすべきものでなくてはならぬ。即ち生活を通し

「生活」特に「勞作」に依る教育

「生活」特に「労作」に依る教育

た教育でなくては眞の教育にならぬことを悟るべきである。然らば「生活」とは何か。

「生活」は極めてわかり易いようでなかなかむづかしい。何となれば人間の生活は他のあらゆるものの生活に比べ甚だ内容的であり、関連が広く深いからである。今暫くこれをあらゆる角度から検討してその本質を明らかにしてみたい。

1、人間の生活を生物的部面から検討すると次の如くである。

吾々人間もこの部面から見ると一個の生物に過ぎない。言ひ換えれば如何なる人間もこの生物的制約から免れることはできないからである。従つてその維持と生長は人間自身の重要な責任事項である。

さて人間のこの部面を明らかにする為に吾々は之を無生物に比べてみる。今ここに一本の棒杭があり、その傍らに日向葵の花が咲いて居たとする。棒杭の方は日が照つても雨が降つても風が吹いても依然として様子を変えない。歳月を経ると雨に洗われ、風に打たれ、日に曝され、段々朽ち果てて、終には影も形も留めぬようになってしまう。然るに日向葵の方は日が照ると日の方に向く。風に吹き倒されると又徐々に起き上つて来る。又空中や土中から炭酸ガスや水や塩類を吸収して自分の身につくりかえて行く。このような事実を見てスペンサー (Herbert Spencer 1820—1803) はその著 *Education* (1861 出版。内容は *Intellectual, Moral, Physical* の三部に分けて説かれた。) の総説の中に「生活とは内に備わった条件が絶えず外なる条件に適應して行くことである。」と言った。内外の条件が適應し合わなくなると生活は破れて行きつまる。

右のような生活の生理的基本は何か。それは「細胞」である。但し人間は最も高い程度に發達した生物であるから、その細胞数は甚だ多い。その数は専門家によつて四百億と確められた。今仮りに之を一個一秒の割で数え

るとしたらその全体を数え尽くすまでに何と一千三百万年もかかる。実に驚くべきことである。生物が進化する道程に於て一年に一個の細胞を増すものと仮定すると（そんなスピードで進むことは考えられぬことだが）かのアミーバの如き単細胞動物から人類の如き最高度のものに達するまでには一千三百万年を要することになる。それどころではないのだから単細胞体から人間の現段階に達するまでの所要年月は実に想像外に長いものと思わねばならない。

更に吾々はこの生活体を一個の機械に比べて考えてみたい。機械は物理に通じた技術者が組み立てた一つのまとまりある全体である。即ち機械は組み立てられた部分の集積である。然るに生活体は生命の通って居る全体が内的に営みを続けて居るものである。進化論を肯定してみるならば吾々は単細胞体から分裂し、増殖して複雑胞体となり、内的に生命的統一を保ちつつ営みを続けて居るのである。

かくの如く生物は、スペンサーの指摘した如く、内なるものが外なる環境に反応したり、適応したりし乍ら内的の分化と全体の統一を保ちつつ、その間に全体の栄養と活動と蕃殖を営み続けて居るものなのである。

## 2、人間生活の心理的部面

人間の生活は上述の如き生物部面にのみ止らない。ここでは心理が複雑微妙にはたらいて居る。しかしここに注意すべきものがある。それは生理と心理とに対する見方と理解の仕方である。要は生理と心理とを別物と見たり、人間を生理と心理の合せたものと見たりしないことである。人間の生活は生理と心理の合せものではなく、外から見れば生理であり、からだであり、内から見ると心理であり、心であると言った一体二面の存在なのであることを悟らねばならない。「同一哲学」のシェリング (Friedrich Wilhelm Schelling 1775—1854) が、

「生活」特に「労作」に依る教育

### 「生活」特に「労作」に依る教育

「意識と言ひ肉体と言ふもともと別個のものではなく同一なるものを内から見ると精神となり、外から見ると肉体となる。」と述べたことは正しい。シェライエルマッヘル (Friedrich Daniel Schleiermacher) も、

思惟と存在とは同じである。この同一なるものが知る者たる限りに於て精神であり、知られる者たる限りに於て自然である。」と述べた。このような、即ちからだを中から見たものが心であり、心の外的な現れがからだである<sup>1)</sup>と見る見方は真実である。而も心理学者はそれを意志と知性と感情とに分け、広義の意志を更に衝動、慾望、意志に、知性を更に感覚、知覚、観念、統覚、さては判断、推理に、又感情を情緒、情操に分け、且つそれ等の相互関係をも説いて居るが、意志、知性、感情は勝手ばらばらにはたらい<sup>2)</sup>て居るのではなく、その人の内部で常にとまどまり、多様の内容が全体として、時には意志が主となり、又時には知性が主になり、或は感情が主になってまとまりはたらい<sup>3)</sup>て居るのである。道德的意志、科学的知性、芸術心、宗教的信仰がそれぞれの中心をなすなどそのよい例である。

### 3、「生活」はもっと「全体的」でもある。

以上に於て吾々は生活を生理部面からも見心理部面からも見て来たがそれに尽きるものではない。生活はもっと全体的で、そして統一的でもある。言ひかえれば人間の生活には高度の全体性があり、その中は無限の深みに通ずる。言ひかえればそれは哲学的でもあり、宗教的でもある。哲学が真の意味の「全体」、即ち寄せ集められた全体ではなく、その中に通ずるものがあって、それによって全体が生き生きしく営まれ、又「基本的なもの」に立って居ることも哲学的である証拠になる。物理学の認める「物」は与えられた「物」に外ならない。しかし物理学者はその物の根源を明らかにすることを自らの任務とはせぬ。哲学者は物の由来に関する探究も避け得な

い。寧ろその探究をこそ本務とする。又生物学では各種の生産物やその形態を吟味するが生物学者は生命そのものの由来や本質が何であるかを究めることはせぬ。それは哲学者に譲る。そのようなものである。しかし人間の生活はかように広がり深まるのである。土の中をもぐり、行く、ミミズの生活にもそれなりの統一はある。しかしミズ自身は自らの生活が如何にあるかを知らない。吾々人間の場合は自らの生活を知る。そして関連するあらゆる部面に返って認識し、不足を補ひ充たして進み行く。実に人間の生活は哲学的であり、宗教的でもあるのである。

以上によって吾々は生活を生物学的にも、心理学的にも、そして最後に哲学的宗教的にも見て来た。人間の生活は実に多様であり、而もそれが生命的に統一し続けられて居ることがわかる。生活をかように理解して、そういう生活を充足し向上させて行く教育こそ本当の教育と言わねばならない。幼き者若き者を集めてそれ等に糠、穀、(Husk)にも等しい言葉、葉を聞かせ、活字を読ませることをやり続けて居れば教育になると考えて居るだけでは教育の一面を知って全体を知らないものである。ともすると学校教育は観察させ乍ら生活に喰い入る観察にまでなり切らず、掛図による理科教育が今尚行われて居る部面もある。机上にもたらされた切り花では全体としての桜の花は知られぬ。植物は種子を植え、苗を育て、花を咲かせ、実のらせてみぬとその本質はわかって来ぬ。追模倣や死実験は大事なことに無関心な子供をつくり上げて行く。ルソーは今から二百年も前(1762年)にエミール(Emile)を出して、その当時のフランスの学校教師の教育上の誤りを次のように指摘した。

「何事に拘わらず象徴されて居る事柄の觀念がなければそれを象徴して居る事物の意味を子供に理解させることはできない。諸君は地球の有様を子供に教えて居る積りであるが、その実、地図を教えて居るに過ぎない。世界

「生活」特に「労作」に依る教育

### 「生活」特に「労作」に依る教育

とは何ぞやと問えば厚紙で造った球体であると答えるであらう。これ等の一人たりとも父親の造った広園に掲げてある案内図を見て庭内の廻りくねった路を迷わず歩み得るものがあるか。」（英訳書による）

と。実に鋭い筆致で教えてくれたのである。

実社会内の各種の営みは何れも強い教育力を持つ。デューイ (John Dewey 1859—1952) は学校を一つの社会と見、その教育過程を社会の営みと考えた。「らしさ」ではなく「社会そのもの」としたのである。真の学び、とは仕事によって仕事の中でなされる。「一般陶冶」と言う美名に迷わされて、生活の営みそのものを失ひ、それを言葉や活字で表わしたもののみをおぼえさせて事が済んだと安心して居る教育は現代には許されない。ケルシエンシュタイナー (Georg Michael Kerschensteiner) が

「品性は書物を読んだり、講議を聴いたりして得られるものではない。寧ろ不断な、そして同じ意味に於て励んで居る仕事によって得られる。」

と言ったことの中に、吾々は、真理を見出すものである。

### 三、特に「労作」、「作業」による教育

生活の外部的な現れは「労作」、中でも「作業」と言う形をとる。この形が長期に亘って続く場合「職業」となる。しかし「職業」そのものは直ちに「教育」とはならぬ。「職業」に必須な「労作」とか「作業」とかはそれに携わる人間の内的傾向を変えて行く。人の内的傾向をそのように変ぜしめるは、たゞきを教育と言うのである。



要は教育とは人を職業の内部に追い込むことではなくて、職業的な内容、即ち「労作」や「作業」によって人の内面を改造し、その人を向上せしめることを言うのである。

さて古代ギリシャの哲学者アナキサゴラス (Anaxagoras B. C. 490—430) は

「畜類の上に示した人間の優越は、人間が手を持ったことに帰せられる。」(波多野博士の「哲学史」による)と言ったことに真理を認める。神が若し人間の足を足の役目から解放することがなかったならば、即ち手のはたき、を自由にさせることがなかったならば他の動物に比べて人間がこれほどまでに優れた文化を造り出すことはできなかったであろう。厳密に言えば手のはたき、以上に知性を啓発し、知性をはたかせる力を持ったものは他にあるまい。人間が何ものかをつくろうとする時、思考は最も能動的にはたき、知性は発達する。人間は手を以って自然にいどみ、自然をためし、自然の中にはたいて居る、法則をつかみ出したり、之を支配したり、利用したりする。あらゆる技術はそこから生まれて来る。手なしにははらわれる努力は各感覚器官のはたきをも促さず、従ってものの効果を生み出さない。

人間は元来、物を造るようになできて居る。内部に与えられた自己表現の力が外なるものからはたきかけられ、たり、それにはたきかけたりして居るうちに人間は啓発せられ、生長して行く。事実、多くの子供は先ず、書物に親しむよりも木片や粘土等を扱ひたがる。よく見ると手の陶冶は大腦を刺激し、はたかし、それから心の全体を内容のあるものによってとのえ充実して行く。実は手は心の行政部であり、それによって内部觀念は正確なものになり、その内部的なものが又外部のものを造り出して行く。かように手と脳とは形と影のような關係に立つ。従って知者の手はその人の内部能力をよく反映する。かくて人間の心の伶俐さはその顔面に微妙に現わ

「生活」特に「労作」に依る教育

「生活」特に「労作」に依る教育

れ、手のはたらきや顔面の細胞の動きによって心が緻密になり、優美にもなる。脳と手との関係の密接さ——密接さと言うよりも一つのものの両端と言った方がよい——を表わす具体例を指摘するなら、その人の脳の優劣を見るのには手で針の穴に糸を通してみるとか、編上靴の紐を結び直させてみるとかしてみる方がよくわかる。

モンテッソーリ女史 (Maria Montessori 1870—1952) が手のはたらきによって教育の全体的効果を挙げた事實は教育上見のがせぬことである。ハーバート大学の総長であったエリオット氏 (Charles William Eliot 1834—1926) が「大工が道具で造る時、鍛冶屋が鎚で物を打つ時、音楽家がヴァイオリンを奏で、ピアノを弾ずる時、子供がクレオンで描く時に陶冶される神経及び神経節は、普通に所謂思索する時与る神経や神経節と全然別なものではない。」と云ひ、パーカー (Francis Wayland Parker. シカゴ大学の研究部長であつた人) が

「手を、即ち造る仕事をぬきにしてあらゆる教育を進めることはできない。手の陶冶は、わけても初等教育の最も重要な動力である。」作造と言うことは単なる運動と違ふもので、人間の脳を建設する為に必要な欠くべからざる条件である。」

と言つたことも皆その裏づけで、万人の認むべき教育上の真理である。

かように手と心、行為と思惟は同一のものの二つの現れに過ぎない。その一方は他方の生長進歩がなければ生長も進歩もできないような性質のものである。従つて吾々がその一方にはたらきかけると必ずその力は他方に響いて行く。ところが従来この真理が見誤られて、精神を精神でのみ陶冶しようとかかつたが、それだけ進歩が妨げられた。

更に労作作業は精神の発達を促し、その力を増すばかりでなく、最も高い意味での品性を陶冶するものである

ことをも知った。所謂「造化の神」は愛他の動機に出る手の奉仕作業をさせる。まことに低く見えるこの労作作業こそ真の精神と品格高い人間を作る上の欠くべからざるものなのである。

結論——現代の学校はもっと作業化され、生活化されて、その中に労作の高い意味と価値をからだで体験させる要がある。無論学生は書物による研究を怠ってはならぬ。しかし書物は他人の研究の結果の記録である。読む人の研究そのもの——実験や思索——ではない。従って吾々は人の書物を読む前に自分で実験したり、思索したりすること、そして人の書物を読む時も、その正否や妥当性を批判したり、確かめたりしつつ読むべきで、読んだ後にも更に自らの実験や思索によって検証もする人間にならなければなるまい。精神と共にはたらく作業こそ学ぶ者をして自己成長を遂げしめ、人を完成に向かわせる最良のものとなる。かく考えて来ると、「教育の根柢は児童を導いて作業せしめ、作業を愛好せしめ、彼の心身を彼の作業に没頭せしめ、以て彼を高い魂にまで向かわせるにある。」と言った既出フランス・パーカーの言葉に無限の価値を覚えるものである。